DOCUMENT RESUME

ED 146 607 FL 009 048

AUTHOR Monod, Pierre; Monod, Madeleine
TITLE Articulation: Solution de Continuite de la Fin du Secondaire a la Premiere Annee Universitaire (Articulation: Closing the Gap between the End of the Secondary Level and the First Year of the University).
PUB DATE 77
NOTE 19p.; In French
JOURNAL CIT Alberta Modern Language Journal; v16 n1 p27-40 Aut 1977

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adjectives; Adverbs; *Articulation (Program); *Error Analysis (Language); *French; Higher Education; Individual Study; *Language Instruction; Nominals; Pronouns; Secondary Education; *Second Language Learning; *Teaching Methods; *Transitional Classes; Verbs; Vocabulary
IDENTIFIERS Alberta

ABSTRACT

For years, French language instructors in Alberta have wondered about the possibility of coordinating in a better way their students' transition from last year of secondary education to first year at the university level. At the end of a university year, errors were found in the French compositions of 34 randomly chosen students (out of 68), which show persistent errors indicative of a lack of automatic reflexes in the second language. The suggested remedy is giving the student a thorough understanding of French structure, and constant repetition of these structures. This suggestion is based on the following premises: (1) in a large class, oral work must give way to written work; (2) the student must be given individual work to be done outside the classroom; and (3) each lesson must contain a presentation, an exchange between the student and the professor, individual work, and evaluation of this work by the professor. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED146807

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Gaston R.
Renaud Alberta

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Articulation:

Solution de continuité de la fin du Secondaire à la première année universitaire

par *Pierre* et *Madeleine Monod*
Université de l'Alberta
Edmonton

Depuis des années, les instructeurs de français-langue-seconde en Alberta se demandent s'il ne serait pas possible de mieux coordonner les connaissances de élèves sortant du secondaire et celles qu'on leur suppose lors de la première année d'université.

Qu'entendons-nous par articulation? L'articulation entre les divers niveaux de l'acquisition d'une langue seconde implique qu'il y ait continuité de l'un à l'autre. Cette continuité est fonction de l'organisation, séquentielle et progressive, qui doit soustendre le matériel didactique présenté, enseigné et acquis. En Alberta, le Curriculum Guide pour le français-langue-seconde compte trois niveaux (Levels I, II, III).

Il y a articulation entre deux niveaux quand le matériel acquis au niveau inférieur peut être et est ré-utilisé au niveau

FL009048

supérieur, lorsqu'il permet à l'élève d'approfondir ce qu'il sait et de se baser sur ses connaissances pour poursuivre l'étude du français.

Avant de nous pencher sur la recherche faite à la fin de la première année d'université, remarquons que les élèves du secondaire peuvent avoir suivi, soit le Français 30 - cours de 3 ans -, soit le Français 31 - cours de 6 ans ou plus. Notons ensuite que les étudiants qui choisissent de suivre des cours de français à l'université sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats dans ce sujet, ou ceux qui s'y intéressent beaucoup et pensent pouvoir surmonter les difficultés éprouvées à l'école. Ils se sentent donc en mesure de mener à bon terme leurs études du français, soit à cause de leurs succès scolaires préalables, soit à cause de leur amour pour la langue. Insistons enfin sur le fait que les étudiants dont nous allons discuter le degré de connaissances terminent le Français 201; ceci signifie que les plus faibles - 25% d'entre eux - ont abandonné cette étude au cours de l'année. On peut conclure de cette dernière observation que, pour ce 25%, les chiffres obtenus au secondaire n'indiquent pas leurs connaissances réelles. Peut-on imputer cette constation au fait qu'il n'y a plus d'examen standard?

Que révèle la recherche? Il nous semble que le contenu linquistique est à la base de l'articulation; c'est pourquoi nous nous référons à l'étude faite en 1971 par Queyrane/Monod: les erreurs relevées à la fin du Français 201.

Cette étude avait pour but le relevé des erreurs les plus communes faites par nos étudiants à la fin du mois de mars de leur première année d'unvisité. Nous avons relevé les erreurs faites (dans leur composition finale) par 34 étudiants, ce chiffre correspondant à la moitié de ceux qui restaient dans le cours. Il semble que certaines erreurs soient tellement ancrées que, même après 120 heures de cours, elles presistent.

Si nous avons choisi des compositions, c'est qu'elles reflètent la libre création de l'étudiant. Liberté qui se manifeste par son choix de vocabulaire et de structures dont il se sent le plus sûr; il choisit ce qu'il sait ou croit savoir, il évite d'employer certaines tournures, celles qui entraînent l'emploi de "dont" ou du subjonctif. On peut dire qu'il ne fait que les fautes qu'il veut, puisque rien ne lui est imposé.

Les tableaux ci-dessous comparent le contenu des niveaux II et III de l'Alberta aux fautes relevées; celles-ci sont indiquées en pourcentages calculés par rapport à la totalité des fautes relevées dans les 34 compositions retenues au hasard.

Contenu Linguistique	French Level II	French Level III	Fin du cours Fr. 201
VERBES	Indicatif: présent passé composé imparfait futur		TOTAL des fautes de verbes 26.9% Fautes de conjugaison: passé composé et imparfait 1.9%
	passé simple *plus-que-parfait* *futur antérieur*		plus-que-parfait 0.5%
	Conditionnel: présent *passé*		conditionnel 0.8%
	Impératif		
	Subjonctif *présent* *passé*		subjonctif 2.4%
	Infinitif		
	Participe présent après "en" et adjectif passé accord avec "être" et "avoir"		être et avoir 1.1%
	Verbes impersonnels (4)		
	Verbes irréguliers cités(14) au présent seulement *impératif* et *passé composé*		divers 1.4%
	Future proche(aller + infinitif)		Total des fautes de conjugaison 7.00%
	Passé récent (venir de + infinitif)		
	Verbes pronominaux		

ETUDE QUEYRANE/MONOD

Contenu Linguistique	French Level II	French Level III	Fin du cours Fr. 201
VERBES	Régime des verbes: il doit travailler il cherche son pull il apprend à lire il essaie de compter il demande à Pierre de travailler verbe + nom verbe + verbe		'Total des fautes de régime 6.6% ex: désirer de — désirer faire essayer à — essayer de faire hésiter de — hésiter à "à" est employé à tort deux fois plus souvent que "de" (2.2%) Omission de "pour" dans "pour faire un gâteau" Emploi de "pour" au lieu de "à": "un bon livre pour lire" au lieu de: "un bon livre à lire" Emploi de "par" au lieu de "en": "on l'apprend par le parlant" "on l'apprend en le parlant"
PRONOMS	Sujets: je...,on, ce Compléments: objet direct objet indirect: y, en, réfléchis . Pronoms toniques: moi-même... Pronoms relatifs: ce qui,ce que. Pronoms interrogatifs Pronoms démonstratifs *Pronoms possessifs*		Total des fautes 4.9% 75% de ces erreurs proviennent de la confusion entre:"le/lui" et "les/leur" "y" et "en", ainsi que "dont", sont évités

Contenu Linguistique	French Level II	French Level III	Fin du cours Fr. 201
DETERMINATIFS	Adjectifs: genre nombre régime comparatif superlatif démonstratifs interrogatifs indéfinis possessifs numéraux: ordinaux cardinaux		Fautes de genre: 6.0% nombre: 3.0% régime: 0.9% Total 9.9%
	Articles: définis indéfinis partitifs		Total des fautes (Articles): 3.5% dont la majorité sont dues à la non-contraction de: "de le" et "de les", et ensuite au non-emploi de l'article (anglicisme)
	Adverbes:		Total des fautes (Adverbes): 4.3% 3.5% des fautes sont dues à l'ommission de "pas"
PREPOSITIONS	Toutes les prépositions les plus courantes		Total des fautes (Prép.): 2.2%, en plus de celles indiquées sous régime des verbes et adjectifs.
LEXIQUE	Noms: genre nombre	Lexique oral et écrit Usages régionaux, formes contemporaines et archaïques	Fautes (Lexique): genre 5.8% nombre 0.9% autres 0.6% Total 7.3%
	Lexique général: Niveaux de langue parlée et écrite		Formes incorrectes, 3.5% et néologismes 17.9% (anglicismes et choix erroné: responsibilité, "écouter" pour "entendre") Total 21.4%

ETUDE QUEYRANE/MONOD

Contenu Linguistique	French Level II	French Level III	Fin du cours Fr. 201
ORTHOGRAPHE	Tout ce qui peut être dit peut également être écrit.		Fautes: 5.00% Ces fautes sont toutes celles qui n'ont été analysées sous aucune autre rubrique.
SYNTAXE	Phrases déclaratives, interrogatives, négatives		Fautes de construction: 5.2% (place de l'adjectif, et "je veux lui venir")
	Discours indirect		Fautes: 1.5% (concordance)
	Expressions idiomatiques		Fautes: 10.1% dues dans leur majorité à des anglicismes.
	Concordance des temps avec: quand, depuis, il y a, pendant		
	Propositions avec "si".		

... Ce signe présent sous "French Level II" veut dire que ces éléments ne sont que reconnus à ce niveau, pas maîtrisés. (Ils sont étudiés systématiquement au niveau "French Level III).

Tous les pourcentages donnés sont calculés par rapport à la totalité des fautes relevées dans toutes les copies examinées.

ETUDE QUEYRANE/MONOD

On peut observer que 26.9% des fautes sont des fautes de verbes et que 7.00% de ces fautes sont des fautes de conjugaison et 6.6% des fautes d'emploi des prépositions qui doivent les suivre.

Viennent ensuite les fautes de lexique qui représentent 21.4% de toutes les fautes et sont dues à des néologismes pour 17.9% et à des formes incorrectes pour 3.5% Ceci, sans compter les fautes de genre qui représentent un pourcentage de 7.3%.

Les expressions idiomatiques comptent 10.1% d'erreurs dues à des anglicismes; les fautes de nombre et de genre des adjectifs se montent à 9.9%, tandis que celles faites pour les pronoms représentent 4.9%. Fait important à remarquer: 75% de ces fautes proviennent de la confusion entre "le/lui" et "les/leur".

Avant de suggérer quelques remèdes, nous voudrions poser les postulats suivants:

Premier postulat: plus il y a d'élèves dans une classe, plus l'enseignement devra s'appuyer sur l'écrit; moins il y aura d'élèves, plus je pourrai travailler l'oral.

Deuxième postulat: afin de systématiser certaines notions et d'automatiser l'emploi de certaines formes, l'enseignement s'appuiera sur des devoirs individuels. Il faut que l'élève travaille seul après la classe.

Troisième postulat: chaque leçon comprendra les quatre phases suivantes: (1) présentation par le professeur
(2) échange entre le professeur et les élèves
(3) travail individuel fait par l'étudiant
(4) évaluation par le professeur du travail individuel de l'élève.

Quelles sont les solutions? Plus de 50% des fautes de grammaire proviennent d'un manque d'automatismes, de réflexes et de systématisation basée sur les différences entre l'oral et l'écrit. Plus de 65% des fautes lexicales sont dues à des anglicismes.

Il faut donc systématiser, faire comprendre le système; puis, par de nombreux exercices, souvent répétés, atteindre l'automatisme.

FAUTES DES VERBES: explication du rôle du verbe, charnière de la phrase, puis explication du rôle d'un temps donné par rapport aux autres temps. A partir de cette compréhension conceptuelle, on systématise par la mémorisation (mot anathème entre tous). Mémorisation orale en classe, mémorisation à la maison en faisant des devoirs (autre mot tabou), et vérification par le professeur

de l'acquis au moyen de quizz réguliers avec le prérequis suivant: plus de deux fautes égalent zéro. Après ce genre de travail, on n'a plus besoin de réfléchir pour savoir quelle est la terminaison de telle personne, de tel verbe, à tel temps; c'est réellement devenu un réflexe: "il prend" se termine automatiquement par un "d" et "ils entendent" par "ent".

En somme, on ne demande pas aux élèves de réfléchir aux terminaisons; on leur demande de les savoir par coeur, de les employer automatiquement. Une fois un temps acquis pour un certain nombre de verbes modèles, on les leur fait faire pour d'autres verbes comme devoirs à la maison. Exemple: en classe, on conjugue "donner", à la maison, ils conjugueront "fumer", puis "manger". On dira que: "donner" est un verbe du type A et "manger" un verbe du type A_1 (mangeons). "finir" sera le modèle des verbes du type B; on conjuguera en classe "rougir" et, comme devoir à la maison, "grandir". On reprendra alors les verbes du type A, puis du type A_1 comme "manger ("ranger") et on présentera des verbes du type A_2, tels que "appeler" et "jeter" (appelle, jette). Ensuite on prendra les verbes du type C, "rendre", qui sera le modèle; sur ce modèle on conjuguera "attendre", etc.

Ce système de classification aurait pour but de pouvoir dire aux élèves: ce verbe est un verbe du type A_2, ce qui l'aiderait à mémoriser les conjugaisons. Il est impossible de parler ou d'écrire si les conjugaisons ne sont pas sues et produites automatiquement sans réfléchir. Il y aura toujours un écart de connaissance entre les temps, car il y en a qui sont beaucoup moins usités que d'autres, surtout dans la langue parlée, mais aussi certains dans la langue écrite. C'est le cas du plus-que-parfait du subjonctif. D'où l'importance pour les élèves de mécaniser, de mémoriser les verbes et leurs terminaisons, car, même s'ils oublient certaines irrégularités, elles finiront par s'ancrer dans leur mémoire, si on les y force avec constance.

CONCORDANCE DES TEMPS. En partant de la ligne du temps, on pourra sans doute aider les élèves à développer une compréhension de ce que chaque temps signifie par rapport aux autres.

Il faudrait attirer l'attention de l'élève sur le fait que tous les temps du mode indicatif sont des temps qui appartiennent au "temps réel", alors que les modes conditionnel et subjonctif servent à exprimer le monde "non-réel", irréel, imaginaire.

Exemple: "Il mange", "il mangera", "il mangeait" sont des actions dans le plan réel, alors que "il mangerait, si j'étais là", "il faut manger pour guérir" sont des actes qui se passent dans l'imaginaire.

LIGNE DU TEMPS DANS LA REALITE

PASSE

Passé antérieur

Plus-que-parfait

Passé simple

Passé composé

Passé récent

PRESENT

Présent immédiat

Future proche

AVENIR

Futur antérieur

Futur

IMPARFAIT

PRESENT ETERNEL

Ligne du temps dans l'imaginaire

Conditionnel présent

- passé première forme
- passé deuxième forme

Subjonctif présent passé composé
imparfait plus-que-parfait

35

Commençons la ligne du temps en reconnaissant qu'il existe dans le temps un passé, un présent et un avenir. Chacune de ces périodes s'exprime par un temps différent selon l'endroit où se trou le sujet dans le temps et, éventuellement, en fonction de l'action qu'il accomplit par rapport à une autre.

Exemple: Le sujet qui se projette dans le future proche dira: "Aussitôt que j'aurai terminé, je vais boire un grand verre d'eau."

Nous distinguons, sur la ligne arbitraire du temps, trois présents: le présent dans l'instant(je suis en train de parler), le présent(je parle) et le présent éternel(je parle, parce que je suis un homme). Dans le temps à venir, il y a trois futurs: le future proche(je vais parler dans cinq minutes), le future(je parlerai) et le futur antérieur qui n'est là que pour indiquer qu'une action future a eu lieu avant une autre(dès qu'il aura parlé, il partira). Mentionnons en passant qu'il y a un futur présent(la semain prochaine, je vais à Paris). En employant le future présent, le sujet implique que pour lui l'action ne fait aucun doute et est même terminée; par l'emploi du futur proche, le sujet indique bien sa volonté d'exécuter l'action dans un temps rapproché pour lui; tandis qu'en employant le future, il indique simplement que l'action aura lieu dans le temps à venir.

Dans le passé, nous avons besoin de beaucoup plus de *temps*, car c'est la seule période qui nous soit vraiment connue. En outre, comme dans le temps à venir, il nous faut distinguer la préséance des actions. Il faut également faire la distinction entre les temps qui indiquent que le sujet est intéressé par l'action(je mangeais, je fumais) ou par le fait que l'action est terminée, ce qui lui permet de poursuivre la chaîne de son récit(j'ai mangé, je suis sorti, j'ai pris la voiture et je suis allé au cinéma). Le temps qui exprime l'intérêt en l'action est l'imparfait, alors que nous trouvons cinq temps qui indiquent que l'action est terminée, par ordre chronologique, en nous écartant du présent: le passé récent, le passé composé, et le passé simple; à ces trois temps, nous en ajoutons deux autres qui nous sont indispensables pour indiquer que des actions ont eu lieu avant d'autres: le passé antérieur, qui précède le passé simple, et le plus-que-parfait, dont on se sert pour des actions précédant le passé composé, l'imparfait et aussi le passé simple.

Exemple: Aussitôt que j'eus parlé à Philippe, je partis.
Il avait pris sa douche et maintenant il s'habillait.
J'ai vu qu'il dormait et je suis parti.
J'avais fini mon repas quand il entra.

Quand aux actions qui ont lieu parallèlement les unes aux autres, il est évident que l'on emploie le même temps.

L'impératif n'a pas besoin d'être discuté, car c'est un temps du réel présent qui sert à donner des ordres. Il en est de même pour le participe présent dont l'emploi avec "en" semble la difficulté majeure.

Ayant cherché à faire comprendre à l'élève la signification profonde du rôle des temps les uns par rapport aux autres, il s'agit ensuite de systématiser, puis d'automatiser leur emploi. On commence par poser des questions qui donnent le code de la réponse.

Exemple: Si tu avais mangé à onze heures et demie,est-ce que tu aurais faim à midi? Non, si j'avais mangé à 11 h 30, je n'aurais pas faim à midi.

Que lui arriverait-il, s'il conduisait à 90 milles à l'heure sur une petite route?

Après les questions qui entraînent une seule réponse, puis celles dont la réponse est imprévue, sauf pour le temps et la personne, on encouragera l'élève à composer des phrases simples et complexes tant oralement, en classe, que par écrit, à la maison et individuellement.

Enfin, pour parachever la systématisation, les élèves auront à relever dans des textes existants et à utiliser dans leurs propres compositions, les temps qu'ils auront appris. Il faudra surtout travailler sur les temps les moins fréquents, afin que les élèves ne les oublient pas.

REGIME DES TEMPS. Il n'y a malheureusement pas pour un élève de système assez cohérent pour expliquer l'emploi de "à" ou de "de". Donc, la seule solution consiste à faire MEMORISER les prépositions qui suivent un verbe:

Exemples: Demande le livre à Marie.
Cherche tes chaussettes.
J'hésite à vous demander de me conduire en ville.

On pourrait essayer d'en faire un tableau, de demander à un élève qui fait peu de fautes dans leur emploi comment il sait que certains verbes français ne sont pas suivis de préposition. En tous cas, il faut les revoir fréquemment et faire un étude systématique avec fréquentes revues contrôlées par des quizz périodiques, eux-aussi.

ADVERBES. 81% de toutes les erreurs faites en employant des adverbes consistent dans l'omission de "pas" dans: "ne...pas"!

Il faut donc faire de nombreux exercices oraux et écrits pour que l'emploi de "pas" devienne automatique. Cette systématisation peut être accompagnée de diverses explications: Il faut les faire réfléchir à comment ils font la négation en anglais, afin qu'ils sachent ce qu'ils font en français. Pas de traduction, mais de la réflexion au sujet de leur langue(I see, I do not see).

Le reste des fautes d'adverbes sont généralement dues à des anglicismes qui entraînent beaucoup de fautes d'orthographe.

PRONOMS. 75% de toutes les erreurs faites dans l'emploi des pronoms compléments sont dues à la confusion qui règne entre "le/lui et "les/leur".

La systématisation se fera à force d'exercices oraux et écrits en forçant les élèves à poser les questions"qui?" ou "quoi?", et les questions "à qui?" "à quoi?"

Une des difficultés consiste à intérioriser la règle de la préséance du complément d'objet direct(COD) entre pronoms, règle violée lorsque le pronom complément indirect(COI) est "nous" ou "vous".

Exemples: Je la lui donne(la 3ème personne est sans importance)
COD COI

Je vous la donne(la 2ème personne à qui l'on parle est plus importante que le COD à la 3ème personne)
COI COD

Il nous la donne (la 1ère personne, qui m'inclut, moi qui parle, est plus importante que le COD à la troisième personne)
COI COD

ARTICLES. La faute la plus courante, c'est la non-contraction des articles; "de les", "de le" ont de la peine à devenir "des" et "du". Il faut donc faire un grand nombre d'exercices écrits et oraux, afin que ceci devienne une habitude.

ADJECTIFS. Pour la plupart, on serait tenté de dire que ce sont des fautes d'inattention. Pourtant, comme la majorité d'entre elles ont affaire au genre, il nous semble fort possible que ce concept de l'accord entre le nom et l'adjectif ne soit pas du tout intériorisé, car il est fort contraire aux habitudes de la langue anglaise. Il est donc absolument nécessaire de faire de nombreux exercices écrits, de se servir du dictionnaire, en insistant que les élèves analysent ce qu'ils font.

LEXIQUE. 65% des fautes sont dues à des anglicismes. Il faut donc enseigner aux élèves à respecter l'orthographe française, les aider à se fabriquer leur propre système en leur montrant les similarités entre le français et l'anglais(les congénères de Petra Hammer...voir article"English-French cognates"..Alberta Modern Language Journal, A.T.A Vol XV,No.1, Fall, 1976). Il faut leur apprendre à se servir du dictionnaire.

On peut se demander parfois s'ils savent la différence de signification dans leur propre langue, surtout lorsqu'ils confondent "entendre" et "écouter". On comprend mieux leurs difficultés lorsque ce sont des termes qui n'ont pas d'équivalent exact en anglais: "savoir" pour "connaître", "an" pour "année", "peuple" pour "gens", ou des termes qui sont identiques mais ne veulent pas dire la même chose dans les deux langues: "change" pour "monnaie", alors que l'on dit "un bureau de change".

L'élève doit apprendre comment une phrase est constituée, quels sont ses éléments. Ainsi le mot qui représente une action ou un état de fait est un verbe, et ne peut avoir qu'un certain nombre de terminaisons. Le mot qui fait agir ce verbe et qui répond aux questions "Qui fait?" et "Qu'est-ce qui fait?" est le sujet. Enfin, cette action se fait sur quelque chose dont la fonction est déterminée par les questions: "Qui est-ce que je vois?"(COD personne); "Qu'est-ce que je vois?"(COD chose); "A qui est-ce que je donne?" (COI personne); "Je réponds à quoi?" (COI chose-Je réponds à sa question); "Où est-ce que? Quand est-ce que? Comment est-ce que?" Complément circonstanciel de lieu, de temps, de manière.

Enfin, pour introduire des nuances, il faut que l'élève sache qu'on emploie des modificateurs: adjectifs ou adverbes.

On a tout avantage à enseigner un certain nombre de termes grammaticaux qui facilitent l'analyse de la construction de la phrase et son assimilation par l'élève. La systématisation peut alors suivre et permettre le transfert dans des situations dirigées, puis libres. En d'autres termes, il faut mêler le renforcement skinérien(de Skinner) à l'apprentissage cognitif - prise de conscience des règles - en mémorisant les éléments de base et en conduisant l'élève au transfert.

Certaines écoles de psychologie ont préconisé la répétition sans compréhension, ce qui entraîne l'incapacité de ré-utiliser les composantes des structures dans de nouvelles situations.

Si l'on veut qu'à la fin de la XII^{e} année les élèves aient acquis les connaissances préconisées par le Curriculum Guide de l'Alberta, il est indispensable que le travail fait en classe par le

professeur, de concert avec les élèves, soit suivi d'un travail individuel fait par l'élève seul en dehors de la classe. Ce travail ne portera de fruits que s'il est fréquemment évalué par l'enseignant.

Foreign Languages for Profit

The following is a brief excerpt from an article by G. Christian Hill, "More Firms Turn to Translation Experts to Avoid Costly, Embarrassing Mistakes," The Wall Street Journal (Jan. 13, 1977), p. 32.

"General Motors was puzzled by the lack of enthusiasm the introduction of its...Nova...aroused among its Puerto Rican dealers. [....]...when spoken slowly it sounds like "no va," ..."it doesn't go." The company changed the name to Caribe and it sold nicely.

"Similarly, Parker Pen Co. once blitzed Latin America with an ad campaign that ... maintained that a new ink would help prevent unwanted pregnancies." [We have not seen the ad, but it probably read something like, 'Señora, cuando Ud. no quiere quedarse embarrasada, úsese nuestra nueva tinta...'. Ed.]

These aren't the only companies to learn the close relationship between phraseology and profitability. With foreign trade growing increasingly significant to firms, foreign language, especially complex legal, technical and financial terminology, also comes more into play.

"The result has been an explosion in demand for business and technical translation, a complex task whose practitioners range from individual freelancers to some sizable specialist firms."

From Newsletter - *Pacific Northwest Council on Foreign Languages, Winter 1977*